

Csizér Kata – Piniel Katalin

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Középiskolás diákok angolnyelv-tanulási motivációjának és nyelvtanulási szorongásának vizsgálata

Néhány összefüggés feltárása egy kérdőíves kutatás alapján

Annak ellenére, hogy mind a nyelvtanulási motiváció kutatása, mind a nyelvtanulással kapcsolatos szorongás vizsgálata nagy múltra tekint vissza az alkalmazott nyelvészet területén, viszonylag kevés kutatás foglalkozik a motiváció és a szorongás kapcsolatának feltárásával. A feladat első látásra nem tűnik túl nehéznek, azonban bonyolulttá teszi az a tény, hogy a nyelvtanulási szorongás sokszor nem közvetlen módon befolyásolja a motivációt, hanem különböző közvetett csatornákon keresztül fejt ki hatását, így többlépcsős vizsgálati módszerek használatát teszi szükségessé. Jelen kutatásunkban budapesti gimnazisták körében végeztünk kérdőíves felmérést, amely keretében információt gyűjtöttünk angolnyelv-tanulási motivációjukról, és mértük a nyelvtanulási szorongásuk különböző tényezőit. Cikkünkben e két egyéni változó kapcsolatrendszerét tárjuk fel. Az elméleti áttekintés után röviden bemutatjuk a kutatásunk technikai részleteit, majd az eredményeket ismertetjük és vitatjuk meg.

Irodalmi áttekintés

Nyelvtanulási motiváció

A nyelvtanulási motiváció többek közt magában foglalja, hogy a diák mennyi energiát hajlandó a nyelvtanulásra fordítani, és milyen kitartóan végzi a tanuláshoz kapcsolódó feladatokat (Dörnyei és Ushioda, 2011). A motivált viselkedés előrejelzése fontos kérdése az alkalmazott nyelvészetnek és nyelvpedagógiának is, hiszen bizonyított tény, hogy a motivált tanulási viselkedés jobb eredményhez vezet (Dörnyei és Ryan, 2015). Megoszlanak a vélemények, hogy a hosszú távú sikert mely tényezők képesek a legjobban előre jelezni. Az utóbbi évtizedben a legnagyobb hangsúlyt a különböző énképek hatásának vizsgálata kapta: az ideális második nyelvi énkép, azaz, hogy milyen jövőbeli elképzelései vannak a diákoknak a saját nyelvhasználatukról, és a szükséges második nyelvi énkép, azaz, hogy milyen külső elvárásoknak próbálnak megfelelni

(Dörnyei, 2005, 2009). Kutatások bizonyították, hogy minél biztosabb és kiforrottabb ez a jövőbeli kép, annál nagyobb erőfeszítést hajlandóak a tanulók tenni a jelenben a siker érdekében. Ezt a fajta belső motivációt kiegészítheti a diákok szükséges második nyelvi énképe is, amely a külső elvárásokat foglalja magában, és azt próbálja leírni, hogy ezekkel az elvárásokkal mennyire azonosulnak a diákok (Dörnyei, 2005, 2009; Kormos és Csizér, 2008). Az énképek mellett fontos kiegészítő tényezők lehetnek a motivált tanulási viselkedésnek az osztálytermi tapasztalatok és élmények (Dörnyei, 2005, 2009; You, Dörnyei és Csizér, 2016). Az egynyelvű Magyarországon a nyelvtanulás domináns módon a kötelező iskolai oktatásban osztálytermi környezetben történik, így nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy milyen a diákok hozzáállása a nyelvórai történésekhez. További fontos tényező, amit a magyarországi angolnyelv-tanítással kapcsolatos motivációs vizsgálatoknál mindenképpen figyelembe kell vennünk, egyrészt az instrumentális motiváció, vagyis azok az eszközjellegű motívumok, amelyek a jobb munka, magasabb fizetés pragmatikus céljain keresztül fejtik ki motiváló hatásukat (Dörnyei, Csizér és Németh, 2006). Másrészt nem szabad elfeledkeznünk az angol nyelv világméretű elterjedéséről sem, amelyhez kapcsolódó pozitív beállítódások szintén nagyban elősegíthetik a diákok motivációját és motiválását (Illés és Csizér, 2010). Jelen kutatásunkban ezért a fent röviden összefoglalt motivációs, illetve motivációhoz kapcsolódó tényezők mérésére vállalkoztunk.

Idegen nyelvi szorongás és énhatékonyság

Az iskolai idegennyelv-órák a középiskolások számára szubjektív élmények sorozatát jelentik, amelyek érzelmi reakciókat is kiváltanak. Az egyik ilyen érzelmi reakció, amely nagymértékben befolyásolja a nyelvtanulási folyamatot és meghatározza annak sikeres kimenetelét, a helyzetspecifikus idegennyelvi-szorongás (MacIntyre és Gardner, 1991; Horwitz és Young, 1991). Az idegennyelvi-szorongás az idegen nyelvvel kapcsolatos helyzetekben lép fel. Azaz bizonyos nyelvi feladatok, amelyek meghaladják a tanuló

képességeit, akár fizikai, illetve pszichés tüneteket is kiváltanak (pl. a nyelvtanuló elpirul, tenyere izzadni kezd, néha teljesen leblokkol, és nem tud másra gondolni, csak az érzéseire, miközben az idegen nyelvvel kapcsolatos feladatot próbálja megoldani), akadályozva ezzel a feladat megoldását és rontva a tanuló teljesítményét.

Korábbi kutatások szerint az osztálytermi idegen nyelvi szorongásnak több oka is lehet. Az egyik ok az anyanyelvi és idegen nyelvi kódolási nehézségekre (Sparks és Ganschow, 1993) vezethető vissza. Ez azt jelenti, hogy például, ha már a tanuló anyanyelvén is gondot okoz az olvasás, vagy akár diszlexiával küzd, akkor nagy valószínűséggel az olvasás idegen nyelven is problémás lesz, és ez negatív érzéseket, sőt szorongást válthat ki a tanulóban.

Korábbi kutatások szerint az osztálytermi idegennyelvi-szorongásnak több oka is lehet. Az egyik ok az anyanyelvi és idegen nyelvi kódolási nehézségekre (Sparks és Ganschow, 1993) vezethető vissza. Ez azt jelenti, hogy például, ha már a tanuló anyanyelvén is gondot okoz az olvasás, vagy akár diszlexiával küzd, akkor nagy valószínűséggel az olvasás idegen nyelven is problémás lesz, és ez negatív érzéseket, sőt szorongást válthat ki a tanulóban. Az osztálytermi tényezők, mint például a tanár és az osztálytárs elmarasztaló értékelésétől való félelem (Horwitz, Horwitz és Cope, 1991),

további forrása lehet az idegennyelvi-szorongásnak. Fontos tudni, hogy általában nem egyszeri, alkalmilag átélt szorongásból jön létre, hanem többször megismétlődő állapot folyamánként alakul ki, azaz ha egy adott pillanatban átélt negatív élmény többször hasonló környezetben (például az idegennyelv-órán) megismétlődik, akkor helyzetspecifikussá válik.

A szorongás általában az elvégzendő feladat nehézségétől is függ: könnyen frusztrációhoz vezet, ha a feladat (jelen esetben a nyelvi feladat) a tanuló képességeit túlzott mértékben meghaladja (*Eysenck*, 1979), mivel a nyelvtanuló kénytelen erőforrásait megosztani és egy részüket a negatív érzelmek leküzdésére irányítani. Ilyenkor jellemzően a feladatot nem, vagy csak részlegesen sikerül megoldania. Az ilyesfajta hatást debilizálónak, vagyis gátlónak nevezzük. Amennyiben a szorongás azt eredményezi, hogy a tanuló maximális erőforrásainak kihasználásával a feladat megoldására koncentrálni, akkor facilitáló szorongásról beszélhetünk, vagyis egyfajta serkentő érzésről, hiszen a nyelvtanuló további erőfeszítést tesz, hogy a feladatot megoldja.

Előfordul, hogy a nyelvórán tapasztalt negatív érzelmek csak egy-egy feladattal, illetve készséggel kapcsolatban merülnek fel. Több nemzetközi kutatás számol be arról, hogy a négy nyelvi készséghez társuló érzelmek jól elkülöníthetőek, ezért beszélhetünk beszéddel (*Apple*, 2013), írással (*Cheng*, *Horwitz* és *Schallert*, 1999), olvasással (*Saito*, *Horwitz* és *Garza*, 1999; *Sellers*, 2000) és hallás utáni megértéssel kapcsolatos szorongásról is (*Vogely*, 1998; *Zhang*, 2013). Az osztálytermi szorongás mérésére általánosan használt eszköz (lásd *Horwitz*, *Horwitz* és *Cope*, 1991; *Tóth*, 2008) többnyire az idegen nyelvű beszéddel kapcsolatos érzelmeket méri, így erről van a legtöbb adatunk. Magyar vonatkozásban írással kapcsolatos szorongásról az egyetemisták tudományos íráskészségével kapcsolatban született tanulmány (ld. pl. *Csizér* és *Tankó*, megjelenés alatt).

Az idegennyelvi-szorongással kapcsolatos kutatási eredmények általában szoros összefüggést mutatnak a szorongás és az önértékelés vagy énhatékonyság között (például *Piniel* és *Csizér*, 2013). Az énhatékonyság azokat a képzeteket és elgondolásokat foglalja magában, amelyeket saját képességeinkről alkotunk (*Bandura*, 1997; *Mills*, 2014), vagyis, hogy hogyan milyen sikeresen tudunk különböző feladatokat megoldani. Ezek a képzetek szorosan összefüggenek a szorongás kialakulásával (*Bandura*, 1988), hiszen minél inkább olyan feladatokat kell megoldanunk, amelyekre úgy érezzük, nem vagyunk kellőképpen felkészülve, annál feszültebbé válunk. Tehát ha nincs összhangban a saját képességeinkről alkotott kép és a feladat nehézsége, az könnyen szorongáshoz vezet.

Kutatási kérdések

A fenti rövid összefoglalás alapján a következő kutatási kérdések megválaszolására vállalkozunk cikkünkben:

1. Mi jellemzi a középiskolások nyelvtanulási motivációját és szorongását?
2. Milyen összefüggések tárhatóak fel a nyelvtanulási motiváció és a szorongás között?
3. Mi jellemzi a motivációs tényezők közti összefüggéseket a különböző szorongással rendelkező diákok csoportjaiban?

A kutatás módszere

A kutatásban részt vevő nyelvtanulók négy különböző budapesti középiskolába jártak 2011 tavaszán. A kérdőívet 236-an töltötték ki (108 fiú és 127 lány; egy esetben hiányzott az adat). A mintavétel során rétegzett valószínűségi mintát használtunk, azaz a négy középiskolát véletlenszerűen választottuk ki. A kiválasztott iskolákban az összes 10. osztályos diák kitöltötte a kérdőívet. A diákok átlagéletkora 15 év volt (a legfiatalabb 14, a legidősebb 17 éves volt). Mindegyik diák angolul tanult, és általában 9 évesen kezdték az iskolai nyelvtanulást. Az osztályoknak átlagban 6 angol órájuk volt egy héten. A legtöbb diák ($n = 128$) azt mondta, hogy haladó szinten van angolból, és nagy többségük ($n = 202$) angolból tervezett érettségizni.

A kérdőívünk magyar nyelven mért 13 motivációval és szorongással kapcsolatos konstruktumot. A kérdőív kérdései és állításai több forrásból származtak. A vizsgálatba bevont konstruktumok a szakirodalmi áttekintés alapján csoportosítva a következők voltak:

1. Motivált tanulási viselkedés (6 állítás): mekkora erőfeszítést hajlandóak a diákok tenni az angolnyelv-tudásuk tökéletesítéséért (*Kormos és Csizér, 2008*). Példa: „Hajlandó vagyok komoly erőfeszítéseket tenni, hogy megtanuljak angolul.”
2. Ideális második nyelvi énkép (4 állítás): mennyire tudja elképzelni a megkérdezett, hogy a jövőben igazán jól fogja tudni használni az angol nyelvet az élet bármely területén (*Kormos és Csizér, 2008*). Példa: „Szeretem a jövőbeli éneket olyan embernek elképzelni, aki tud angolul beszélni.”
3. Szükséges második nyelvi énkép (5 állítás): mennyire értenek egyet a diákok a velük szemben állított lehetséges külső elvárásokkal (*Kormos és Csizér, 2008*). Példa: „Azért fontos számomra angolt tanulni, hogy kivívjam mások elismerését.”
4. Nyelvtanulási tapasztalatok (5 állítás): milyen múltbeli nyelvtanulási élményekkel rendelkeznek a megkérdezettek (*Kormos és Csizér, 2008*). Példa: „Tetszenek azok a dolgok, amiket az angolórán szoktunk csinálni.”
5. Nemzetközi orientáció (4 állítás): hogyan viszonyulnak a megkérdezettek a lingua franca angol használatához (*Kormos és Csizér, 2008*). Példa: „Ha jól beszélek angolul, bármilyen országban feltalálom magam.”
6. Instrumentális orientáció (4 állítás): mennyire gondolják a megkérdezettek, hogy az angol nyelv tudása elősegíti az életben való boldogulásukat (*Kormos és Csizér, 2008*). Példa: „Az ember manapság nem boldogulhat angol nélkül a munka világában.”
7. Beszéddel kapcsolatos szorongás (9 állítás): a nyelvtanulás során kifejezetten a beszéddel és szóbeli feladatokkal együtt járó nyelvi szorongás (*Apple, 2013; Tóth, 2008*). Példa: „Sohasem vagyok egészen biztos magamban, amikor angolórán angolul beszélek.”
8. Olvasással kapcsolatos szorongás (5 állítás): a nyelvtanulás során az olvasással, valamint az idegen nyelvű szövegek olvasásával kapcsolatos nyelvi szorongás (*Saito, Horwitz és Garza, 1999*). Példa: „Amikor angolul olvasok, annyira összezavarodom, hogy nem emlékszem arra, amit olvastam.”
9. Írással kapcsolatos szorongás (8 állítás): az a fajta nyelvi szorongás, amely az idegen nyelven való írás során lép fel (*Cheng, Horwitz és Schallert, 1999*). Példa: „Zavar, ha a gondolataimat nem vagyok képes angolul leírni.”
10. Hallás utáni értéssel kapcsolatos szorongás (6 állítás): az idegen nyelven elhangzott szöveg, illetve beszéd megértésével kapcsolatban felmerülő nyelvi szorongás (*Vogely, 1998*). Példa: „Tartok attól, hogy nem értem meg, amit angolul mondanak nekem.”

11. Énhatékonyság (9 állítás): mennyire biztos a nyelvtanuló abban, hogy a négy nyelvi készséggel kapcsolatos feladatokat sikeresen megoldja (*Bandura*, 2006). Példa: „Biztos vagyok benne, hogy az angolórán tudok angolul válaszolni a feltett kérdésekre.”
12. Facilitáló szorongás (4 állítás): olyan, az idegennyelv-tanuláshoz fűződő szorongás, amelynek hatására a nyelvtanuló még több energiát fektet a tanulásba (*Alpert és Haber*, 1960). Példa: „Minél fontosabb egy angolórai feladat, annál jobban sikerül megoldanom.”
13. Debilizáló szorongás (5 állítás): az idegennyelv-tanulással kapcsolatos szorongás, amely gátolja a nyelvtanulási folyamatot (*Alpert és Haber*, 1960). Példa: „Előfordul, hogy az angolórán annyira izgulok, hogy nem tudok úgy teljesíteni, ahogy szeretnék.”

A kérdőív kipróbálását hangosan gondolkodás módszere alapján végeztük el. A problémás itemeket átfogalmaztuk a kérdőív véglegesítése előtt. Az adatfelvétel során személyes kitöltést alkalmaztunk az egyik kutató iskolai jelenlétével.

Az adatok rögzítését és elemzését SPSS for Windows 17.0 programmal végeztük el. A skálák megbízhatóságát Cronbach-alfával mértük. Az elemzés során egy- és többváltozós statisztikai eljárásokat alkalmaztunk a kutatási kérdések megválaszolására.

Eredmények

A skálák megbízhatósága és leíró statisztikájuk

Az 1. táblázatból, amely a skálák megbízhatóságát (Cronbach-alfa), azaz, hogy milyen jó minőségben mérnek a kérdőív kérdései, és a leíró statisztikákat tartalmazza, kitűnik, hogy az olvasással kapcsolatos szorongáson kívül sikerült a tényezőket megbízható módon mérni. Az elvártnál valamivel alacsonyabb megbízhatósági értékeket kaptunk a szükséges második nyelvi énkép és a facilitáló szorongás esetében, de ezek is magasabbak az elvárható minimum 0,6-nél. Ami az átlagokat illeti, látható, hogy a mintában szereplő gimnazisták motivált tanulási viselkedése az ötfokú skálán nem túl magas (3,80) – ilyen érték mellett kérdéses, hogy a tanulók elég erőfeszítést tesznek-e ahhoz, hogy hosszú távon sikeresek legyenek az angoltanulásban. A motivált tanulási viselkedéshez köthető egyéni változók közül a legmagasabb értéket a diákok ideális második nyelvi énképe, az instrumentális és a nemzetközi orientáció érte el. E két utóbbi érték nem túl meglepő, hiszen az angol nyelv esetében a jövőbeni pragmatikus motívumokat (jobb állás, magasabb fizetés), illetve a nyelv nemzetközi kommunikációban betöltött szerepét nehezen lehet megkérdőjelezni. Megnyugtató látni, hogy a diákok magas átlagot értek el az ideális második nyelvi énképet mérő skálán, ami azt mutatja, hogy határozott pozitív elképzeléseik vannak jövőbeni angolhasználatukkal kapcsolatban, ami mindenképpen pozitív hatással lehet a nyelvtanulásba fektetett energiára. Az ötfokú skálán közepes értéket ért el mind a szükséges második nyelvi énkép skálája, mind a nyelvtanulási tapasztalatokat mérő skála: a mintában szereplő diákok meglehetősen kritikusnak tűnnek az osztálytermi angoltanulással kapcsolatban, illetve nem úgy tűnik, mintha különösebben törekednének arra, hogy a külső elvárásoknak megfeleljenek. A szorongással kapcsolatos értékek nem túl magasak, azaz nem mondhatjuk, hogy a mintában szereplő diákok általában véve különösebben szoronganának a nyelvtanulással kapcsolatban. Természetesen az átlagok eltakarhatják az egyéni különbségeket, ezért a következőkben közelebbről szemügyre vesszük a szorongás és a motivációs tényezők kapcsolatát.

1. táblázat. A látens dimenziók megbízhatósága és leíró statisztikai eredményei

Skála	Cronbach-alfa	Átlag	Szórás
Motivált tanulási viselkedés	0,81	3,80	0,75
Ideális második nyelvi énkép	0,75	4,39	0,60
Szükséges második nyelvi énkép	0,63	3,38	0,71
Nyelvtanulási tapasztalatok	0,86	3,16	0,98
Nemzetközi orientáció	0,76	4,43	0,55
Instrumentális orientáció	0,67	4,29	0,63
Beszéddel kapcsolatos szorongás	0,80	2,45	0,87
Olvasással kapcsolatos szorongás	0,54	2,14	0,64
Írással kapcsolatos szorongás	0,64	2,65	0,70
Hallás utáni értéssel kapcsolatos szorongás	0,86	2,73	0,93
Énhatékonyság	0,92	3,69	0,76
Facilitáló szorongás	0,61	2,40	0,67
Debilizáló szorongás	0,87	2,52	1,00

A motivációt és a szorongást mérő skálák közti korreláció

Az összefüggéseket vizsgáló eredményekből számos tanulságot vonhatunk le (ld. 2. táblázat). A motivált tanulási viselkedéssel pozitív kapcsolatban van a facilitáló szorongás, de a beszéddel és írással kapcsolatos szorongás negatív összefüggést mutat. Az ideális és szükséges második nyelvi énképekkel szintén pozitív kapcsolat látható a facilitáló szorongással, és úgy tűnik, hogy ezekkel az énképekkel a debilizáló szorongás nincs összefüggésben. A nyelvtanulási tapasztalatok és a beszéddel és az írással kapcsolatos szorongás között negatív korrelációt látunk, amit ismét ellensúlyoz a facilitáló szorongás pozitív összefüggése. A nemzetközi és instrumentális orientációval nem mutat összefüggést a szorongás. Ezzel szemben az énhatékonyság csökken, ha a készségekkel kapcsolatos szorongás nő. Hasonló negatív irányú eredményt mutat a debilizáló szorongás is, míg a facilitáló szorongás újra pozitívnak bizonyul.

2. táblázat. A skálák közti korrelációs együtthatók

Skálák	Szorongás				
	beszéd	írás	hallás utáni értés	facilitáló	debilizáló
Motivált tanulási viselkedés	-0,180*	-0,191*	-0,038	0,350*	-0,030
Ideális második nyelvi énkép	-0,020	-0,103	0,050	0,255*	0,069
Szükséges második nyelvi énkép	0,059	0,004	0,114	0,253*	0,093
Nyelvtanulási tapasztalatok	-0,205*	-0,268*	-0,093	0,394*	-0,118
Nemzetközi orientáció	-0,096	-0,114	0,056	0,091	0,051
Instrumentális orientáció	-0,043	-0,089	-0,013	0,115	0,044
Énhatékonyság	-0,642*	-0,536*	-0,587*	0,299*	-0,485*

* A korreláció szignifikáns. A korrelációs együttható értéke -1 és +1 között mozoghat. Minél közelebb van 1-hez, annál erősebb a negatív/pozitív kapcsolat. A szignifikáns eredmény azt jelent, hogy a mintában talált összefüggés nem a véletlennek köszönhető eredmény.

A szorongást mérő skálák korrelációja

A 3. táblázatból jól látszik, hogy míg a debilizáló szorongás szoros pozitív összefüggést mutat a mért készségekkel kapcsolatos szorongással, addig a facilitáló szorongás esetében nincs ilyen kapcsolat. Tehát a válaszok alapján feltételezhetjük, hogy bár a nyelvórán a beszédhez, íráshoz és hallás utáni értéshez fűződő szorongás az átlagok szerint alacsony értéket mutat, azoknál a nyelvtanulóknál, akik jobban izgulnak, inkább gátló, mintsem serkentő hatásról beszélhetünk.

3. táblázat. A szorongást mérő skálák közti korrelációs együtthatók

	<i>Facilitáló szorongás</i>	<i>Debilizáló szorongás</i>
Beszéddel kapcsolatos szorongás	-0,122	0,747*
Írással kapcsolatos szorongás	-0,134*	0,615*
Hallás utáni értéssel kapcsolatos szorongás	-0,012	0,656*

* A korreláció szignifikáns.

A motivációs tényezők közti összefüggés különböző szorongással rendelkező csoportokban

A facilitáló és a debilizáló szorongás skálái alapján három csoportra osztottuk a mintában szereplő diákokat, hogy a legmagasabb szorongásról beszámolóok adatait össze tudjuk hasonlítani azokéval, akik nem szoronganak. Az első csoportba azok a diákok kerültek, akiknek alacsony volt a debilizáló és a facilitáló szorongásuk is ($n = 123$), vagyis akikre egyikfajta szorongás sem igazán volt jellemző. A második csoportba azokat a diákokat osztottuk, akik inkább a szorongás serkentő hatásáról számoltak be ($n = 39$). A harmadik csoportba pedig azokat tettük, akiknek magas debilizáló szorongás mellett alacsony volt a facilitáló szorongásuk ($n = 59$).

4. táblázat. A nyelvtanulási motivációt és szorongást mérő skálák átlagai a három csoportra bontva

	<i>1. csoport (alacsony szorongás)</i>	<i>2. csoport (magas facilitáló szorongás)</i>	<i>3. csoport (magas debilizáló szorongás)</i>
Motivált tanulási viselkedés	3,76	4,06	3,64
Ideális második nyelvi énkép	4,32	4,52	4,34
Szükséges második nyelvi énkép	3,34	3,47	3,26
Nyelvtanulási tapasztalatok	3,14	3,54	2,84
Beszéddel kapcsolatos szorongás	2,14	2,03	3,19
Írással kapcsolatos szorongás	2,45	2,39	3,22
Hallás utáni értéssel kapcsolatos szorongás	2,46	2,39	3,33
Énhatékonyság	3,78	4,14	3,24

A motivált tanulási viselkedéssel pozitív kapcsolatban van a facilitáló szorongás, de a beszéddel és írással kapcsolatos szorongás negatív összefüggést mutat. Az ideális és szükséges második nyelvi énképekkel szintén pozitív kapcsolat látható a facilitáló szorongással, és úgy tűnik, hogy ezekkel az énképekkel a debilizáló szorongás nincs összefüggésben. A nyelvtanulási tapasztalatok és a beszéddel és az írással kapcsolatos szorongás között negatív korrelációt látunk, amit ismét ellensúlyoz a facilitáló szorongás pozitív összefüggése. A nemzetközi és instrumentális orientációval nem mutat összefüggést a szorongás. Ezzel szemben az énhatékonyság csökken, ha a készségekkel kapcsolatos szorongás nő. Hasonló negatív irányú eredményt mutat a debilizáló szorongás is, míg a facilitáló szorongás újra pozitívnak bizonyul.

A 4. táblázatból kitűnik, hogy a 2. csoport (magasabb facilitáló szorongás) átlagai a nyelvtanulási motiváció különböző aspektusait, valamint az énhatékonyságot mérő skálán rendre magasabbak az 1. (alacsony facilitáló, alacsony debilizáló szorongás) csoporténál, míg a nyelvi készségekkel kapcsolatos szorongás átlagai alacsonyabbak az 1. csoporténál. Úgy tűnik, hogy a facilitáló és a debilizáló szorongás együttes hiánya némileg alacsonyabb motivációval és alacsonyabb szintű énhatékonysággal társul. Ez jelentheti azt is, hogy érzelmileg kevésbé vonódik be az 1. csoport (vagyis a többség) a nyelvtanulásba, így motivációjuk, énképük és tapasztalataik sem tűnnek annyira meghatározónak, mint abban a csoportban, ahol a serkentő hatású szorongás a jellemzőbb. Ugyanakkor az is látszik, hogy a 3. csoportban, ahol a gátló hatású szorongás volt a jellemző, a motivációval kapcsolatos átlagok (az ideális második nyelvi énképet kivéve) rendre alacsonyabbak, mint az 1. csoporté, ahol sem a facilitáló, sem a debilizáló szorongás nem volt kiemelkedő. Egyúttal nem meglepő, hogy a 3. csoportban kaptuk a legmagasabb nyelvi készségekkel kapcsolatos szorongási átlagokat.

Ezek után regressziós elemzéssel megvizsgáltuk, hogyan alakul a második nyelvi motivációs énrendszer (Dörnyei és Ushioda, 2011) tényezőinek a hatása a diákok motivált tanulási viselkedésére a három csoportban. A szignifikáns eredményeket az 5. táblázat tartalmazza. Az 5. táblázatból jól látszik, hogy Dörnyei (2005, 2009) második nyelvi motivációs énrendszere három tényezője szignifikánsan csak a szorongásoktól mentes

diákok körében fejt ki hatását, és ebben a csoportban a legmagasabb a modell magyarázó ereje is (R^2). A magas facilitáló szorongással rendelkező diákok esetében a szükséges második nyelvi énkép, vagyis a külső elvárásokat összefoglaló motivációs tényező marad hatástalan. Ez magyarázható azzal, hogy ezek a diákok inkább belső, mint külső motivációval jellemezhetők. Vagyis, ahogy Scovel (1978) írja, a facilitáló szorongás inkább egyfajta megküzdéssel és cselekvésorientáltsággal párosul, amelyhez az elszántságot és erőfeszítést nagy valószínűséggel elsősorban az erős ideális második nyelvi énkép biztosítja, másodszorban pedig a nyelvtanulási tapasztalatból táplálkozik. Ez beleillik abba a képbe, amelyet Papi (2010) vázol: az idegennyelvi-szorongás hatással van a nyelvtanuló által tett erőfeszítések mértékére. Ennek magyarázata lehet, hogy a magasabb facilitáló szorongással rendelkező csoport tagjai érzelmileg jobban bevonódnak a nyelvtanulási folyamatba, mint az 1. csoport tagjai, de nem oly mértékben, hogy meggátolja azt. Érdekes még itt megjegyezni, hogy az ELTE Pozitív Pszichológiai Laboratóriumában végzett kutatások eredményei arra

világítanak rá, hogy a flow pozitív élménye (ld. *Csikszentmihályi*, 1997) elektrofiziológiai szempontból a kezdeti szakaszban nagyon hasonlít a szorongáshoz. Soltész és munkatársai (2012) ezt azzal magyarázzák, hogy a flow-élmény bizonyos (ön)tudatosságot kíván, ami a „veszélyekre” való figyelmet is felkelti. Továbbá azt is találták, hogy a flow-élmény során a tapasztalatszerzés kiemelkedő fontossággal bír (fontosabb, mint a hatékony megoldás). Ez a két megállapítás egybeesik a jelen kutatásunk eredményeivel, miszerint a facilitáló szorongással jellemezhető csoportban a motivációs tényezők voltak a legmagasabbak, és azok közül is az ideális második nyelvi énkép mellett a tapasztalat tűnik meghatározónak. Ez azt is jelentheti, hogy ebben a csoportban a nyelvtanulási motiváció mind egyfajta kereső motivációból ('approach motivation') (*Elliot*, 2006), mind pedig egyfajta elkerülő motivációból ('avoidance motivation') (*Elliot*, 2006) táplálkozik. Vagyis, egyszerre fontos a nyelvi feladatok megoldása, amelyhez az ideális nyelvi énkép és korábbi pozitív tapasztalatok adnak erőt, és a negatív kimenetel (pl. elmarasztaló értékelés, negatív érzelmek) elkerülése. Ezek együttesen teljesítményre serkentik a tanulót.

A magas debilizáló szorongással rendelkező diákok esetében azonban a nyelvtanulási tapasztalatok hatása elmarad, és a nyelvtanuló felé támasztott elvárások fontosabb szerephez jutnak (habár mértékük, amint a skálák átlagaiból látszik, nem nő). Ezt a gátló hatást a nyelvtanulási tapasztalatok, illetve a mások által támasztott elvárások válthatták ki. Ami az előbbit illeti, a rossz, kellemetlen nyelvtanulási és osztálytermi tapasztalatok könnyen belesodorják a nyelvtanulót egy ördögi körbe, ahol nem mer idegen nyelven megnyilvánulni, tartva a negatív visszajelzésektől, és így egyre kevésbé fejlődik, valamint énhatékonysága is egyre csökken (vö. *Piniel*, 2004). A 3. csoportban viszonylag magasabb volt a debilizáló szorongás szintje, ahol a mások által támasztott elvárások felértékelődése elkerülő motivációval társul, ami mentén a nyelvtanuló elsősorban arra összpontosít, hogy elkerülje a negatív kimenetelt (*Elliot*, 2006).

5. táblázat. A regressióelemzés eredményeinek összefoglalása a három különböző csoportban a motivált tanulási viselkedés mint magyarázandó változó esetében

	1. csoport (alacsony szorongás)			2. csoport (magas facilitáló szorongás)			3. csoport (magas debilizáló szorongás)		
Skálák	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Ideális második nyelvi énkép	0,74	0,094	0,55*	0,62	0,19	0,45*	0,45	0,12	0,44*
Szükséges második nyelvi énkép	0,23	0,080	0,20*	ns	ns	ns	0,32	0,11	0,35*
Nyelvtanulási tapasztalatok	0,20	0,049	0,25*	0,22	0,11	0,29*	ns	ns	ns
R ²	0,55			0,34			0,49		

* $p < 0,05$; Megjegyzés: A β érték mutatja az adott skála szerepének erősségét a modellben.

ns = nem szignifikáns a hatás.

Összefoglalás

Kutatásunk középpontjában középiskolás diákok angolnyelv-tanulási motivációjának és nyelvtanulási szorongásának vizsgálata állt, és megpróbáltunk néhány összefüggést feltárni a két fontos egyéni különbséget mérő változócsoporthoz között. Legfontosabb eredményünk, hogy a két tényező nemcsak közvetlen kapcsolatban áll egymással, hanem a szorongás hatására a motivációs folyamatok belső struktúrája változhat meg, azaz a debilizáló szorongás nemcsak közvetlenül, hanem közvetve is hozzájárul a motiváció csökkenéséhez. Úgy tűnik, hogy abban a csoportban, ahol az átlagok alapján a legerő-

teljesebbnek mutatkozott az ideális második nyelvi énkép, ott egyúttal magas facilitáló szorongással párosult, és kevésbé tudta kifejezni ösztönző hatását a motivált tanulói viselkedésre. Valószínűleg a nagyobb mértékű érzelmi bevonódással a meglévő motivációs hajtóerő mellett még a negatív kimenetelt elkerülő motívum is szerephez jutott a nyelvtanulási folyamatban, gyengítve az ideális második nyelvi énkép befolyását. Ez még inkább felhívja a figyelmet arra a tényre, hogy a nyelvtanítás folyamata során nemcsak a motiváló környezet kialakítására kell figyelni, hanem arra is, hogy a szorongást mutató diákoknak segítsünk megküzdenni a szorongással. Fontos, hogy minél inkább törekedjünk arra, hogy a tanulók pozitív érzelmeiket éljenek át, és ez tovább erősítse a nyelvtanulási motivációjukat. Nyelvtanárok számára úgy fogalmazhatjuk meg ezeket az eredményeket, hogy mindenképpen hasznosnak tűnik a diákok pozitív érzelmeinek felkeltése a tanulással kapcsolatosan, mert így motivációjuk megerősödik, és gátló szorongásukból inkább serkentőleg ható drukkképződik.

Nem szabad elfelejtenünk, hogy jelen kutatásunkban csak egyetlen korosztályt vizsgáltunk, és más eredményeket kaphatunk fiatalabb vagy idősebb nyelvtanulók esetében. További kvalitatív kutatásokra lenne szükség a feltárt kapcsolatok részletesebb vizsgálatára, illetve annak megvizsgálására, hogy az osztálytermi folyamatokban a tanárnak és a csoport tagjainak szerepe hogyan alakítja a motiváció és szorongás kialakulását és dinamikus egymásra hatását.

Irodalomjegyzék

- Alpert, R. és Haber, R. N. (1960): Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, **61**. 201–215. DOI: [10.1037/h0045464](https://doi.org/10.1037/h0045464)
- Apple, M. T. (2013): Using Rasch analysis to create and evaluate a measurement instrument for foreign language classroom speaking anxiety. *JALT Journal*, **35**. 5–28.
- Bandura, A. (1988): Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research*, **1**. 77–98. DOI: [10.1080/10615808808248222](https://doi.org/10.1080/10615808808248222)
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman, New York, NY.
- Bandura, A. (2006): Guide for constructing self-efficacy scales. In Pajares, F. és Urdan, T. (szerk.): *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Information Age Publishing, Greenwich, CT. 307–337.
- Cheng, Y., Horwitz, E. K. és Schallert, D. L. (1999): Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, **49**. 417–446. DOI: [10.1111/0023-8333.00095](https://doi.org/10.1111/0023-8333.00095)
- Csikszentmihályi, M. (1997): *Flow: Az áramlat*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csizér, K. és Tankó, Gy. (megjelenés alatt): English majors' self-regulatory control strategy use in academic writing and its relation to L2 motivation. *Applied Linguistics*. DOI: [10.1093/applin/amv033](https://doi.org/10.1093/applin/amv033)
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ. DOI: [10.4324/9781410613349](https://doi.org/10.4324/9781410613349)
- Dörnyei, Z. (2009): *The psychology of second language acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Dörnyei, Z., Csizér, K. és Németh, N. (2006): *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters, Clevedon, England.
- Dörnyei, Z. és Ryan, S. (2015): *The psychology of the language learner revisited*. Routledge, New York.
- Dörnyei, Z. és Ushioda, E. (2011): *Teaching and researching motivation*. 2nd ed. Longman, Harlow. DOI: [10.4324/9781315833750](https://doi.org/10.4324/9781315833750)
- Elliot, A. J. (2006): The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, **30**. 111–116. DOI: [10.1007/s11031-006-9028-7](https://doi.org/10.1007/s11031-006-9028-7)
- Eysenck, M. W. (1979): Anxiety, learning, and memory: A reconceptualization. *Journal of Research in Personality*, **13**. 363–385. DOI: [10.1016/0092-6566\(79\)90001-1](https://doi.org/10.1016/0092-6566(79)90001-1)
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. és Cope, J. A. (1991): Foreign language classroom anxiety. In: Horwitz, E. K. és Young, D. J. (szerk.): *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ. 27–36.
- Horwitz, E. K. és Young, D. J. (1991, szerk.): *Language anxiety: From theory and research to class-*

- room implications. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Illés, É. és Csizér, K. (2010): A questionnaire validation study investigating secondary school students' contact experiences and dispositions to English as an international language. *WoPaLP*, **4**. 1–22.
- Kormos, J. és Csizér, K. (2008): Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: attitudes, selves and motivated learning behaviour. *Language Learning*, **58**. 327–355. DOI: [10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x)
- MacIntyre, P. D. és Gardner, R. C. (1991): Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of literature. *Language Learning*, **41**. 85–117. DOI: [10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x)
- Mills, N. (2014): Self-efficacy in second language acquisition. In: Mercer, S. és Williams, M. (szerk): *Multiple perspectives on the self in SLA*. Multilingual Matters, Bristol, UK. 6–22.
- Papi, M. (2010): The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, **38**. 467–479. DOI: [10.1016/j.system.2010.06.011](https://doi.org/10.1016/j.system.2010.06.011)
- Piniel Katalin (2004): Szorongó gimnazisták a nyelvórán. In: Kontráné Hegybíró Edit és Kormos Judit (szerk.): *A nyelvtanuló: Sikerek, módszerek, stratégiák*. Okker, Budapest. 125–144.
- Piniel, K. és Csizér, K. (2013): L2 motivation, anxiety and self-efficacy: The interrelationship of individual variables in the secondary school context. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, **3**. 523–550.
- Saito, Y., Horwitz, E. K. és Garza, J. T. (1999): Foreign language reading anxiety. *Modern Language Journal*, **83**. 202–218. DOI: [10.1111/0026-7902.00016](https://doi.org/10.1111/0026-7902.00016)
- Scovel, T. (1978): The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, **28**. 129–142. DOI: [10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x)
- Sellers, V. D. (2000): Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, **33**. 512–520. DOI: [10.1111/j.1944-9720.2000.tb01995.x](https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2000.tb01995.x)
- Soltész Péter, Magyaródi Tímea, Mózes Tamás, Nagy Henriett és Oláh Attila (2012): A flow-élmény elektrofiziológiája. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **67**. 77–103.
- Sparks, R. és Ganschow, L. (1993): The impact of native language learning problems on foreign language learning: Case study illustrations of the Linguistic Coding Deficit Hypothesis. *Modern Language Journal*, **77**. 58–74. DOI: [10.2307/329559](https://doi.org/10.2307/329559)
- Tóth, Z. (2008): A foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English. *WoPaLP*, **2**. 55–78.
- Vogely, A. J. (1998): Listening comprehension anxiety: Students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals*, **31**. 67–80. DOI: [10.1111/j.1944-9720.1998.tb01333.x](https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1998.tb01333.x)
- You, C. J., Dörnyei, Z. és Csizér, K. (2016): Motivation, vision, and gender: A survey of learners of English in China. *Language Learning*, **66**. 94–123. DOI: [10.1111/lang.12140](https://doi.org/10.1111/lang.12140)
- Zhang, X. (2013): Foreign language listening anxiety and foreign language academic listening proficiency: Conceptualization and causal relations. *System*, **41**. 164–177. DOI: [10.1016/j.system.2013.01.004](https://doi.org/10.1016/j.system.2013.01.004)